Vol 08 / Issue 33 / September 2024
ISSN 2568-6739 p76-103

Journal of social sciences
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin

Curriculum engineering between theoretical foundations and ideological backgrounds: a case study of the Tunisian experience

Ali Bensaad *

Higher Institute of Applied Studies in Human Sciences of Tozeur - Republic of Tunisia

bensaadali2000@gmail.com

https://orcid.org/ 0009-0004-3611-2191

Received: 01/07/2024, **Accepted**: 16/08/2024, **Published:** 29/09/2024

Abstract: This study aims to analyze the impact of ideologies and educational theories in shaping the academic curricula around the Arab world based on the case study of the Tunisian experience in the field of curriculum reform. It investigates the manifestations and limits of the trade-off between the demands of modern pedagogical theories and the ideological tendencies influenced by policy makers as well as the aspirations of society to achieve modern education of international standards. Furthermore, we seek to identify in this work how the educational, ideological, and political factors alter the process of curriculum reform, and we inspect the bounds and limitations of each factor. We conclude this study by introducing a model that takes all of the aforementioned variables into consideration and tries to achieve an academic curriculum that well satisfies the ideological and pedagogical aspects and guarantees a learning environment where students can prosper and thrive

Keywords: curriculum, The educational dimension, Pedagogy and ideology, Learner competencies, The Tunisian experience

**Corresponding author*

مجلة العلوم الإجتماعية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين
المجلد:08/العدد 33/سبتمبر 2024
ISSN 2568-6739 ص76-103

هندسة المناهج الدراسية بين القواعد النظرية والخلفيات الإيديولوجية: دراسة حالة التجربة التونسية

علي بنسعد *

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتوزر-الجمهورية التونسية

bensaadali2000@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0004-3611-2191

تاريخ الاستلام: **2024/07/01** - تاريخ القبول: **2024/08/16** - تاريخ النشر: **2024/09/29**

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور كل من الإيديولوجيات والنظريات التربوية في توجيه المناهج الدراسية في العالم العربي انطلاقا من دراسة حالة التجربة التونسية في مجال إصلاح المناهج التعليمية كمثال على ذلك، وتحلل من خلال هذه التجربة مظاهر وحدود التداخل بين متطلبات النظريات التربوية الحديثة وتوجّهات النزعات الإيديولوجية الموجّهة بالإملاءات السياسية وتطلعات المجتمع إلى تحقيق تعليم عصري يستجيب إلى المعايير العالمية. كما ترمي من خلال هذا التحليل إلى تبين مظاهر حضور كل من البعد التربوي والإيديولوجي والسياسي في بناء المناهج التربوية، وإلى تعرف حدود تأثير كل منهما في توجيهها. لتخلص إلى جملة من النتائج المتعلقة بأثر تداخل هذه الأبعاد في هندسة المناهج المذكورة، وفي تحقيق الحاجات الاجتماعية من العملية التربوية. وتضبط في الختام الاستنتاجات والتعميمات المرتبطة بواقع هندسة المناهج في العالم العربي، في محاولة لاستشراف رؤية توفيقية بين البيداغوجيا والإيديولوجيا يمكن أن تساعد على بناء منهج تعليمي متطور يحقق إقلاعا تربويّا تجسده قدرات وكفايات المتعلّم العربي

الكلمات المفتاحية: المناهج الدراسية، البعد التربوي، البيداغوجيا والإيديولوجيا، كفايات المتعلم، التجربة التونسية

*المؤلف المرسل

1 . إشكالية الدراسة:

التربية، ذاك الفعل الهادف الذي تبنته الشعوب والأمم منذ عرف الإنسان معنى الوجود على البسيطة، هو فعل لازم الإنسان بقطع النظر عما إذا كان فعلا واعيا أو غير واع. لأن من طبيعة الكائن البشري منذ نشأته أن يحرص على نقل إرثه الحضاري إلى من سيخلفه. ومنذ أن عرف المجتمع اليوناني الدور المناط بعهدة "البيداغوغا"، ذاك العبد أو المربّي الذي يرافق الطفل إلى مقرّ تعليمه أرست المجتمعات لنفسها جذور الاهتمام بالفعل التربوي ليتدرّج هذا الاهتمام محوّلا بالتدريج الفعل البيداغوجي إلى علم تطبيقي ينبني على أفكار، ويستند إلى مرجعيات، ويستهدف تطوير المجتمع من خلال تطوير أداء مكوّنه الرئيسي الذي هو الإنسان أو التلميذ، أو نقول اليوم المتعلم حسبما اصطلحت عليه النظريات التربوية المعاصرة.

ظلت عملية التعليم فعلا اجتماعيا ضروريا يستمدّ مشروعيته من الحاجة الاجتماعية. وظلّ الرهان الاجتماعي على الفعل التربوي حاضرا ليؤسِّس لسلطة المجتمع الموجّهة لهذا الفعل من حيث مقاصده وغاياته، وليرسيَ اللبنات الأولى لما أصبح يسمى الأثرَ الإيديولوجي في الفعل التربوي، هذا الفعل الذي امتزج بنمط من النشاط الداخلي الذي جسّدته البيداغوجيا من حيث أنّ «موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها» (أوبير، 1983، ص28) مستهدفة الارتقاء بالعمل التربوي وبالتلميذ على وجه الخصوص، أو من حيث أنها على حدّ تعريف الباحثة الفرنسية "مارغريت ألتي " «حقل تحوّل المعلومة موضوع الاكتشاف عن طريق وساطة المعلم، وعن طريق النشاط التفاعلي ضمن وضعية تربوية مقترحة» (ألتي، 2019، ص15). وأفرز هذا التمازج بين ما هو داخلي (السيرورة البيداغوجية)، وما هو خارجي (سلطة المجتمع الإيديولوجية) رغبة في تغيير التعليم وتطويره تطويرا يساير هذين العاملين.

كانت بذلك الولادةُ الأولى لمفهوم الحاجة إلى بناء وتغيير المناهج الدراسية. وظل هذا المفهوم في قلب العمل التربوي والفعل الاجتماعي، باعتباره البوّابة الموضوعية للارتقاء بالمجتمع عن طريق مناهج التعليم. ولم يَنْأَ فعلُ تغيير المناهج عن التقدّم العلمي والتطوّر الحضاري والثقافي، ليتحوّل هذا العمل طِبقًا لمسار علمي أسّس له ما أصبح يعرف بـ"هندسة المناهج الدراسية " curriculum engineering التي مثلت في المجال التربوي علمًا قائما بذاته.

لم يكن علم هندسة المناهج منذ إرسائه ليخرج عما هو تقني، أي عما هو تربوي من حيث إنّ التربية بالمفهوم الحديث لا تخرج عن كونها علما أو مجموعة علوم. كما لم تكن هندسة المناهج لتخرج عن الحقل الذي تنشأ فيه التربية وتتأسس. ونقصد بذلك الحقل الاجتماعي بجميع عناصره وأبعاده، وسنخصّ بالذكر هنا البعد السياسي، لأن كلّ نظام تربوي محكوم وموجّه بمقاصد كبرى تجسّدها الغايات السياسية التي يضعها السياسيون صانعو القرار. كما نخصّ بالإشارة البعد الإيديولوجي الذي يتبنّاه المجتمع، وتتصارع حوله أحيانا مكوّنات متعددة في ذاتِ المجتمع. وهذا طبيعي إذا نظرنا إلى المسألة التربوية من زاوية نظر حضارية وثقافية. إذ من الطبيعي ألاّ يوكِل مجتمع للتربية مهمّة تحطيم المبادئ والقيم التي نشأ عليها.

إذا اعتبرنا هذا الرأي مسلّما بصحته لدى كل المجتمعات أو جلّها، مع تفاوتٍ نسبي يتعلّق بغلبة جانب على آخر من الجوانب المذكورة، فإن المجتمعات العربية منذ انفتاحها على مسارات التحديث التربوي قد انخرطت بدرجات متفاوتة في المسار المذكور، وآمنت بأن تطوير التربية هو المسار الطبيعي لتطوّرِ المجتمع ورُقيّه. وأن هذا التوجّه يقتضي الانخراط في عمليات الإصلاح التربوي الذي يفضي بالضرورة إلى إصلاح المناهج الدراسية.

مَثّل إصلاح المناهج الدراسية إذن ضرورة لدى العالم العربي، بل تحوّل خلال العقود الأخيرة إلى قضية تقاسمت الاهتمامَ بها جميع الفئات الاجتماعية. وغذّت هذا الاهتمام وقائعُ طفت على السطح أبرزها مخرجات أنظمة التعليم في العالم العربي، والتفاوت الملحوظ في هذه المخرجات خارجيّا (إذا قارنا نتائج تحصيل تلاميذ بعض الدول المتقدمة تعليميًّا بتحصيل تلاميذ الدول العربية)، وداخليًّا (إذا نظرنا إلى البَون المتنامي بين نتائج التعليم العمومي والتعليم الخاصّ في البلد العربي الواحد، وإلى حدود توفّق التعليم العربي في القضاء على الفوارق الاجتماعية، وفي تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص بين فئات المجتمع الواحد).

طرح الوضع الراهن للمناهج الدراسية العربية التي لم تتوفق بالقدر الكافي في إرساء أنظمة تربوية تستجيب لتطلعات مجتمعاتها في تحقيق إقلاع يضاهي أو يقارب ما بلغته الشعوب المتقدمة من تطور علمي ورفاه اقتصادي واجتماعي إشكاليةً تربوية اجتماعية سياسية ترجمتها تساؤلات حول واقع وأسباب الوضع التربوي الراهن للعالم العربي، في ظلّ تداخل رغبات السياسة

وتوجيهات الإيديولوجيا وآراء خبراء التربية. ومثّل النظام التربوي التونسي مثالا عكس إلى حدّ ما واقع الأنظمة التربوية العربية. وأفضت هذه الإشكالية إلى طرح التساؤلات التالية:

. كيف تداخلت البيداغوجيا والإيديولوجيا والسياسة في توجيه المسارات التربوية العربية (مسار النظام التربوي التونسي مثالا)؟

. إلى أيّ مدى أثرت هذه الأبعاد في هندسة المناهج الدراسية العربية (المناهج التونسية مثالا)؟

. هل يمكن إرساء مناهج تعليمية عربية تخلق توازنا مُضيفا بين البيداغوجيا والإيديولوجيا يساعد على تحقيق انتظارات المجتمعات العربية من العملية التعليمية؟

2 . الإطار النظري للدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى ثلاثة مفاهيم رئيسية هي التالية:

–أبرز النظريات التربوية الحديثة ذات الصلة بهندسة المناهج التعليمية:

–البنائية والبنائية الاجتماعية (Constructivism and socioconstructivism).

–الإيديولوجيا والإيديولوجيات: المفهوم، تطوره، علاقته بهندسة المناهج.

–هندسة المناهج الدراسية.

2 . 1 . النظريات التربوية الحديثة ذات الصلة بهندسة المناهج التعليمية:

لئن شهد المجال التربوي تطورا مطّردا منذ انبثاق ما سمّاه بعض التربويين الثورة الكوبرنيكية في مجال التعليم، وهي الحركة التي نقلت قطب الاهتمام من المعرفة إلى المتعلم، وأولت عناية بالطفل باعتباره ذاتا مستقلة عن الكهل، فإنّ ما ميّز التربية الحديثة منذ ثلاثينات القرن العشرين تنوُّعُ المشهد التربوي، وتمحوُره حول نشاط الاكتساب لدى المتعلم. وكانت أبرز النظريات التي ارتكز عليها البحث التربوي وبيداغوجيا التعلم ما توصّل إليه كل من "جون بياجيه" و"فيغوتسكي " من آراء حول نشاط الفرد أثناء اكتساب المعرفة. هاتان النظريتان كانتا في الغالب حجر الزاوية الذي تمّ الارتكاز عليه لبناء مقاربات تعليمية حديثة مثل المقاربة الديداكتيكية على سبيل المثال، لِتتضاف إليهما النظرية العرفانية مكمِّلة لهما في وصف نشاط المتعلم من وجهة نظر إدراكيّة. ولكون هندسة المناهج الدراسية قد أولت اهتماما بالجانب البيداغوجي المتعلق بتمشيات وأنشطة المتعلم أثناء اكتساب المعرفة، يكون من المنطقي التعرض إلى مثالٍ من هذه النظريات الثلاث ضمن الإطار المفهومي للبحث.

النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية على مستوى بناء المناهج:

تنزلت النظرية البنائية في إطار التحولات التربوية الحديثة من خلال رؤيتها لعمليتي التعليم والتعلّم، واستندت إلى الجذور التاريخية التي حوّلت مركز الدائرة إلى المتعلم. وفي تعريفنا الموجز للنظرية البنائية التي أسسها عالم الأحياء والمفكر التربوي "جان بياجيه"، سوف نوجّه الاهتمام بالخصوص إلى التصور البنائي لاكتساب المعرفة عنده لمحاولة إيجاد روابط بين هذا التصور من جهة والاستتباعات المنجرّة عنه في هندسة المناهج الدراسية، ثم نحاول تبيّن كلٍّ من البعد الداخلي (النشاط الذّاتي للمتعلم) والبعد الخارجي (أثر البيئة الخارجية).

تعدّ البنائية نِتاجا لإسهامات نظريات سابقة في المعرفة تولي أهميةً إلى دور العقل وإلى النشاط الذاتي الداخلي للفرد. وهي لذلك تستند إلى رؤية إبستمولوجية ترى أنّ تشكُّل الواقع إنما هو بناء من قِبل الذات العارفة، وأنه من الأجدر أن يكون اكتساب المعرفة عن طريق بنائها داخليًّا لا نقلها خارجيا (زيتون وزيتون، 2003، ص27). ولا تكتفي البنائية باستمداد رؤيتها من المجال الابستمولوجي، ولكنها تدمجها مع المجال السيكولوجي لتربط مفهوم اكتساب المعرفة بجانب النمو البيولوجي وما يرافقه من مراحل ضبطتها الأدبيات البنائية، وخلصت إلى اعتبار «النضج Maturation مفسرا للنموّ لدى الطفل» (Naceur, 2006, p 38). ويعرّف المعجم الدولي للتربية البنائية على أنها «رؤية في نظرية التعلّم ونموّ الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة » (زيتون وزيتون، 2003، ص14). وانطلق المفهوم التأسيسي للتيار البنائي في البيداغوجيا من التسليم بأنّ المعرفة ما هي إلا عملية تكيّف adaptation . والتكيّف مفهوم استمده بياجيه من الحقل البيولوجي وطوّعه لخدمة نظريته البنائية. وهو يحدث إثر سلسلة من عمليات التوازن واختلال التوازن المرافقة لعمليتي الاستيعاب assimilation والمواءمة accommodation. ويؤدّي هذا التمشّي الذهني الداخلي إلى توازنٍ مُضيف يحقق المعرفة ولا يكون بمعزل عن المحيط الخارجي للفرد. فالمعرفة «تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة»(زيتون وزيتون، 2003، ص47). وقد رافق بروز بنائية بياجي ما عُرف بالبنائية الاجتماعية التي أسست لها أفكار عالم النفس الروسي "ليف سيمينوفيتش فيغوتسكي" الذي أكّد أهمية التفاعل الاجتماعي خلال عملية التعلّم لأن «النموّ محدد بالاجتماعي والثقافي » (Naceur, 2006,

(38 p. وكانت أبرز نقاط الخلاف بينه وبين بياجيه أولوية كل من النضج والنمو أحدهما على الآخر.

تعددت إثر ذلك المدارس التي تبنت أُسس النظرية البنائية بفرعيها. وكانت نقطة ارتكاز عديد النظريات والمقاربات البيداغوجية لعملية التعلّم منها المقاربة بالكفايات the competency-based approach.

والسؤال المطروح في ختام هذا التعريف يتعلق بإسهامات النظريات البنائية في توجيه هندسة المناهج الدراسية. وبمعنى آخر: هل يمكن بناء منهاج دراسي مؤسَّس على مجلوبات النظرية البنائية بشقيها المعرفي والاجتماعي الثقافي؟

يقتضي بناء المناهج التعليمية طبقا للمنظور البنائي أن يراعي واضعو منهاج دراسيٍّ مَا في مكوّناته المختلفة (المحتويات والأهداف والطرائق والتمشّيات) جملة من المعايير والخصائص أبرزها:

-مراعاة القدرات الذهنية للمتعلمين أثناء ضبط وتحديد المحتويات (المقرَّرات) المتعلقة بكل درجة أو فصلٍ تعليمي، حتى يكون محتوى التعليم والتعلّم متماشيا والمستوى النضج الذهني لدى المتعلمين.

-العمل على تطابق مقرّرات المناهج مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم. وهذا يعني ألاّ تكون بمنأى عن البيئة الاجتماعية والثقافية والحضارية لهم.

-إرساء قواعد تساعد على خلق مناخ تربوي داخل المؤسسة التعليمية يساعد على التفاوض الاجتماعي، ويكرّس التعليم التعاوني. ويقتضي ذلك أن يؤسِّس المنهاج الدراسي في محتواه وطرائقه لِأنشطة ثقافية وفكريّة حرّة، ولأخرى مهاريّة ويدوية يمارَس خلالها النشاط الجماعي.

-تقليص دور المعلّم (المدرّس) لفائدة المتعلّم دعما لاستقلاليته.

-تبنّي طرائق بيداغوجية في التدريس تعطي الأولوية للنشاط الذاتي من قبل المتعلمين، وتساعدهم على التكيّف (بالمفهوم البياجستي) مثل التعلّم بواسطة حلّ المشكلات.

2 . 2: مفهوم الإيديولوجيا:

تطور المفهوم:

لغة:

وردت في قاموس معجم المعاني الإلكتروني التعريفات التالية: «مذهب سياسيّ أو اجتماعيّ / علم الأفكار، وموضوع دراسته الأفكار والمعاني وخصائصها وقوانينها وأصولها، وعلاقاتها بالعلامات التي تعبّر عنها، والبحث عن أصولها بوجه خاصّ / العقيدة والمبادئ السياسية لحزب أو جماعة كالأيديولوجيا الشيوعية » (معجم المعاني الجامع، 2024)

وفي معجم لاروس تعريفان اثنان أوّلهما: «نظام من الأفكار العامة التي تشكّل جوهر مذهب فلسفي أو سياسي وتوجّه سلوكا فرديا أو جماعيا» [1] (LAROUSSE, 2024)، وثانيهما: «مجموعة من التمثلات التي بواسطتها يبني الأفراد علاقاتهم مع ظروف وجودهم (الثقافة، طريقة العيش، المعتقدات)» [2](LAROUSSE, 2024) .

اصطلاحا: للإيديولوجيا تعاريف متعددة تعود إلى الفلاسفة الذين تبنّوا هذا المفهوم في نظرياتهم. ومن أبرز ما ورد من تعاريف ما يلي:

تعريف دوتراسي (1754 – 1836) Detracy Destutt :

يعدّ دوتراسي « أول من استخدم هذا اللفظ في كتابه (مذكرة حول ملكة التفكير) ثم في كتابه الثاني (مشروع عناصر الإيديولوجيا) بمعنى «العلم الذي يدرس الأفكار بالمعنى الواسع لكلمة أفكار أي مجمل واقعات الوعي من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقاتها بالصفات التي تمثلها، لا سيما أصلها »(بدران، 1993، ص26 -27). فاستخدامها الأول كان بمعنى "علم الأفكار".

تعريف الإيديولوجيا في الفكر الماركسي:

يشير (العروي،2012) إلى أن كارل ماركس هو من أعطى كلمة الإيديولوجيا «الأهمية التي تكتسيها اليوم في كل ميادين البحث » (العروي، 2012، ص34). وقد استعار هذا المفهوم من الأوساط الاشتراكية الباريسية حيث كان يعني التفكيرَ غير العقلاني وغير النقدي والموروث عن عهد الاستبداد (العروي، 2012، ص34) ثمّ طوّره ليعبّر عن «مجموعة أوهام تعتّم العقل وتحجبه عن إدراك الواقع والحقيقة» (العروي، 2012، ص34).

[1] : Système d'idées générales constituant un corps de doctrine philosophique et politique à la base d'un comportement individuel ou collectif.
[2] : Ensemble des représentations dans lesquelles les hommes vivent leurs rapports à leurs conditions d'existence (culture, mode de vie, croyance).

يقول ماركس وأنجلس عن الإيديولوجيا: «إن الإيديولوجيا عملية ذهنية يقوم بها المفكر وهو واع، إلاّ أنّ وعيه زائف لأنّه يجهل القوى الحقيقية التي تحرّكه ولو عرفها لما كان فكره إيديولوجيّا »(ماركس وأنجلس: دراسات فلسفية، 1951، ص139): منقول عن العروي 2012، ص40 ـ 41). **فالإيديولوجيا في نظرهما وعي زائف يخفي مصلحة طبقيّة. وعيٌ يشكّل قِناعا تحمله الطبقة المسيطرة.**

وقد طوّر لينين المفهوم الذي تبنّاه كل من ماركس وأنجلس ليشير في الجزء الخامس من كتابه "ما العمل" إلى أن الإيديولوجيا هي « مجموع أشكال المعرفة والنظريات التي تنتجها طبقة معينة للتعبير عن مصالحها، وبالتالي فكما أن هناك إيديولوجيا تخصّ الطبقة البورجوازية، فإن هناك إيديولوجيا تخصّ الطبقة العاملة »(بدران، 1993، ص44-45).

وقد طوّر المفهومَ الماركسي كذلك عدد من المفكرين ذوي النزعة الماركسية منهم لوكاتش G. Lukacs سنة 1922 في دراسته "التاريخ والوعي الطبقي"، إذ ذكر أنّ «الإيديولوجيا هي الوعي الطبقي، وأنّ الوعي الطبقي نتاج البناء الفوقي... وعلى ذلك فإنّ لكلّ طبقة اجتماعية إيديولوجيتها »(بدران، 1993، ص46-47). كما طوّر المفهومَ الإيطالي "أنطونيو غرامشي " مؤسس الحزب الشيوعي الإيطالي الذي رأى « أنها . أي الإيديولوجيا . تساوي الفلسفة والنظرة الكونية الشاملة، وتساوي السياسة أي مجمل الأفكار التي تحرّك مجتمعا ما ، أو تكون أساسا لوجوده وحركته، وهي لا تشمل فقط النظريات والأفكار العامة، بل تشمل كذلك كلّ أنساق القيم والمعتقدات »(بدران، 1993، ص47-48).

تعريف لويس ألتوسير (1918 – 1990) Louis Althusser:

يستمدّ ألتوسير التعريف التالي من المفهوم الماركسي ويذكر أنّ «الإيديولوجيا هي نظام من الأفكار والتمثّلات التي تهيمن على فكر فرد أو مجموعة اجتماعية » (Althusser, 1970)

تعريف عبد الله العروي:

يذكر عبد الله العروي في كتابه (مفهوم الإيديولوجيا) أنها تعني لغة «علم الأفكار. وأنها دخيلة على جميع اللغات بما فيها اللغة العربية، ويقترح لها في الأثناء اسما يستجيب لقوالب الصرف العربي هو الأدلوجة على وزن الأفعولة ويعرّفها بأنها. مجموع القيم والأخلاق والأهداف التي ينوي الحزب تحقيقها على المدى القريب والبعيد »(العروي، 2012، ص9). ويذكر أيضا «أن مفهوم الأدلوجة مرتبط ارتباطا وثيقا بمفهومي المجتمع والتاريخ ـ وأنه ـلا يتبلور إلاّ في نطاق نظرية اجتماعية ونظرية تاريخية متكاملتين »(العروي، 2012، ص30).

تعريف شبل بدران:

يذكر د شبل بدران في كتابه "التربية والإيديولوجيا " في سياق رؤيته التّوسيعية لهذا المفهوم أنّ الإيديولوجيا لا تقتصر فقط على النظم الاشتراكية ولا على الماركسية أو اليسارية قائلا: «إنّ الرأسمالية إيديولوجيا والرجعية إيديولوجيا والمحافظة إيديولوجيا، وإنّ الإيديولوجيا هي وعي اجتماعي ومعرفي ودفاع عن مصالح بعينها ضدّ مصالح أخرى » (بدران، 1993، ص12–13). ثمّ يستنتج التعريف التالي لها: «هي مجموعة المفاهيم التي تكوّنها مجموعة من البشر عن أوضاعها في ظرف تاريخيّ معيّن» (بدران، 1993، ص25).

تعريف علي أسعد وطفة: يقول في تعريفها: «تُقدّم الأيديولوجيا نفسها كمنظومة من الأفكار والمعتقدات التي تمكّن الإنسان من فهم العالم وتفسيره في الآن الواحد. فالإنسان لا يرى الواقع بمقاييس هذا الواقع نفسه دون إضافات خارجية، بل يدرك هذا الواقع بمقاييس نظرته الذاتية المحكومة بتصوراته وقيمه الذاتية ومعتقداته. فكل كائن إنساني يستند إلى مرجعية قيمية وثقافية تؤثر في أفعاله وفي نظرته إلى الكون، وهذه المرجعية تشكل ما يمكن أن نطلق عليه بالأيديولوجيا، وهذا يقتضي بأن الإيديولوجية هي نظرة ذاتية للعالم تتمثل في نسق من التصورات الفكرية الذهنية الدوغماتية التي تتغلغل في أعماق الوعي الإنساني للجماعات الإنسانية بوصفها تعبيرا عن الحقيقة والتفرد في امتلاكها كلها» (وطفة، 2021).

التعريف الإجرائي: وبالرجوع إلى ما تمّ استعراضه صُغنا التعريف التالي للإيديولوجيا:

الإيديولوجيا هي مجموعة من التمثّلات التي يبنيها الأفراد والمجموعات مستمدّين أصولها من مذهب ديني أو فلسفي أو سياسي.

2 . 3: مفهوم المناهج الدراسية:

المفهوم اللغوي:

المناهج جمع لكلمة منهج أو منهاج. والمنهاج اسم آلة أو صيغة مبالغة مشتق من فعل نهج. والمنهج اسم مكان أو مصدر ميمي من فعل نهج. وقد ورد في معجم المعاني ما نصه:

«منهج اسم. الجمع مناهج ومناهيج.

منهاج: طريق واضح.

منهاج: وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة.

المنهج العلمي: خطة منظّمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها.

مناهج التَّعليم: برامج الدِّراسة، وسائله وطرقه وأساليبه» (تعريف و معنى منهج في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي، 2019).

المفهوم الاصطلاحي:

يشمل المفهوم الاصطلاحي للمنهاج في المجال التربوي كل ما يتعلق بتصوّر وبناء وتنظيم أنشطة التعليم والتعلم حسب نسق تربوي مستند إلى مرجعيات نظرية محددة. ويشمل جملة العناصر المتعلقة بالأهداف والمحتويات والتمشيات البيداغوجية والتقييم... وتتناسق هذه العناصر فيما بينها لتؤسّس لِنظام تربويٍّ ذي مُدخلات ومخرجات محددة، تبعا لمراحل تبتدئ بالتخطيط وتنتقل إلى التنفيذ لتنتهي إلى التقييم. وقد ورد في أدبيات التربية تعريفات متنوعة من قبل المهتمين بهذا المجال نذكر منها ما يلي:

أ . تعريف فؤاد محمد موسى: «هو مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، أي النموّ في جميع الجوانب العقلية والثقافية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية. نموّ يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة »(موسى، 2002، ص32)

ب: تعريف ميلاد محمد: «حسب المفهوم الأنغلوسكسوني، يعيّن المنهاج تصور أنشطة التعليم والتعلم وتنظيمها وبرمجتها حسب مسار تربوي. وهو يشمل بيان الغايات والمحتويات

والأنشطة وتمشيات التعلّم فضلا عن أساليب تقييم مكتسبات التلاميذ ووسائلها » (Miled, 2005).

ج: تعريف باسكال دوبليسيس **Pascal Duplessis**: « يمثّل المنهاج استجابة تربوية لحاجة اجتماعية ذات طابع سياسي واقتصادي وثقافي هي نتاج للرغبة في التكيف مع سياق جديد. ويبرز المنهاج في شكل خطة عمل منظمة بما يتوافق مع الغايات التي حددتها المؤسسة. ويشمل الجوانب المتعلقة بالنقل الفعّال لرأس مال معرفي موجّه إلى جمهور مستهدف. وتتمثل الخطة في المحتويات والموارد ووظيفة الفاعلين وتنظيم الفضاء والزمن وكذلك التقييم » (Duplessis, 2019).

د: التعريف الإجرائي: **وقد تبنّينا في دراستنا هذه التعريف الإجرائي التالي للمنهاج الدراسي: المنهاج الدراسي هو خطّة عمل مكتوبة تؤسّس لنظام تربوي معين يوجَّه بخيارات سياسية وإيديولوجية، ويستجيب لحاجات اجتماعية. وفي إطاره يتمّ تحديد غايات النظام التربوي، وملامح الفرد العلمية والثقافية والاجتماعية والحضارية، عبر ضبط المضامين وطرائق التدريس وأساليب التقييم، واختيار الفضاءات والزمن وأساليب التقييم.**

نستنتج مما ذكر:

-أنّ المنهاج لكونه يعدّ اللّبِنة الأولى لبناء أيّ نظام تربوي، بقدر إلمامه بالعناصر المؤلفة لمنظومة تربوية معينة، وبقدر استناده إلى مرجعيات علمية حديثة، بقدر مساعدته على تحقيق تعليم متكامل يستجيب لحاجات المتعلم وبالتالي لحاجات المجتمع.

-أنّه لا يمكن أن يكون المنهاج الدراسي بمعزل عن التوجيه الإيديولوجي والسياسي. ولكن أيُّ الإيديولوجيات تتدخّل في هذا البناء؟ أهي إيديولوجيا المجتمع السائدة؟ أم إيديولوجيا صانعي القرار؟

-أنّه لا يمكن بناء منهاج دراسي فعّال بعيدا عن المرجعيات النظرية العلمية. والمقصود هنا خاصة مرجعيات علم النفس وعلم الاجتماع، فضلا عن النظريات التربوية الحديثة.

2 . الإطار المنهجي للدراسة:

2 . 1 . تقديم أداة البحث المعتمدة:

في هذه الدراسة تمّ اعتماد منهجية دراسة الحالة أداةً لتقديم الحالة التونسية في مجال هندسة المناهج التربوية خلال مجال تاريخي يمتد من قبل الاستقلال إلى تاريخ إنجاز هذه الدراسة. وهذه المنهجية من الأدوات الوصفية التي تهدف إلى «تحليل الخصائص المحددة لظاهرة معينة. وتعتمد هذه الدراسة على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها » (بوحديبة، 2004، ص12). وهي على حدّ تعبيره «لا تقف عند الوصف فقط، بل تتناول جرد المعطيات وتحليلها ثم استخلاص النتائج وتعميمها »(بوحديبة، 2004، ص12)

2 . 2: المسار التاريخي للتجربة التونسية في مجال التعليم وبناء مناهجه:(منذ دخول الاستعمار الفرنسي: رؤيةٌ لتحوّلاته ومظاهر الصراع فيه ولتداخلات البيداغوجيا والإيديولوجيا).

2 . 2 . 1: المنظومة التربوية التونسية زمن الحماية الفرنسية:

إن من السّمات التي يتميز بها تاريخ التربية في تونس عراقته في التاريخ وانفتاحه على الجغرافيا، إذ تبيّن الوثائق أن البلاد التونسية دخلت حقل التربية منذ العهد الفينيقي حيث ظهرت المدرسة القرطاجنّية باعتبارها مشروعا حضاريا متوسطيّا خلال نهاية القرن الثاني عشر قبل الميلاد. كما امتد المشروع المعرفي بإفريقيّة مع دخول الفتح الإسلامي منذ خمسة قرون تشكّلت خلالها مؤسسات معرفيّة متعددة مثل المساجد والرباطات ومجالس العلم التي تتوّجت بظهور مفهوم الإصلاح التعليمي في العهد الحسيني. وكان أبرز ذلك إصلاحات المشير أحمد باي (الذي امتدت فترة حكمه من سنة 1837 إلى سنة 1855) والصادق باي (1859 ـ 1882). كما أن دخول الاستعمار الفرنسي إلى البلاد التونسية بالتزامن مع ما شهده الفضاء المتوسطي من اختلال التوازن بين الحضارة العربية الإسلامية والحضارة الغربية على جميع المستويات لصالح الحضارة الغربية أدّى إلى ظهور« ظواهر وحركيّة جديدة غيرت المشهد التعليمي تغييرا عميقا (بنسالم، 2006، ص27). ولقد توازى مع التعليم التقليدي الذي تبنّاه المجتمع متمثِّلا في الكُتَّاب والتعليم الزيتوني تعليمٌ ثانٍ ينمو جزئيا وكليّا نحو التحديث والانفتاح على اللغة الفرنسية عُرف بالتعليم الحديث. وعادة ما تتبنّاه السلطة القائمة (سلطة البايات، السلطة الاستعمارية). ومع ظهور اللغة الفرنسية كلغة موجَّهة لتدريس العلوم ومنافسة للّغة العربية «تشكلت ثنائيّة حضارية

داخل المؤسسة التعليمية الحديثة إضافة إلى أن الازدواجية اللّغوية جعلت تواجُد اللغتين والثقافتين في المدرسة يتّخذ شكلَ منافسةٍ وصراع» (بنسالم، 2006، ص40).

لقد كانت الثنائيّة الحضارية والازدواجية اللغوية السِّمتين البارزتين اللّتين رافقتا مسيرة النظام التربوي التونسي. وتجسّد ذلك في جلّ المؤسسات والأنظمة التعليمية القائمة مثل المدرسة الصادقية التي انفتحت على تعليم العلوم غير الدّينية واللغات كالفرنسية والتركية والإيطالية، والجمعية الخلدونية التي مثّلت حسب البعض مبادرة من النُّخَب التونسية لإصلاح التعليم الزيتوني الذي شهد هو نفسه مبادراتٍ إصلاحية عديدة من الداخل، أبرزها إصلاحات سنة 1933 ثم 1945 على يد الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، والمدرس القرآنية العصرية. ولقد توازى مع هذه المؤسسات كذلك تواجدُ مؤسسات التعليم الفرنسي التي سلكت خلال عديد الفترات التاريخية « سياسة الاستجلاب والترغيب»(بنسالم، 2006، ص108) للتونسيين بهدف نشر اللغة والثقافة الفرنسيتين. كما سعت إدارة التعليم العمومي الفرنسية التي أُحدثت سنة 1883على يد لويس ماشويل إلى بسط نفوذها على بعض المؤسسات التعليمية التونسية مثل المدرسة الصادقية بهدف المراقبة والتحكُّم. وأفرز هذا الوضع القائم توزّعا للتلاميذ التونسيين بين هذه المؤسسات المختلفة، عكَس اختلافا في التوجّه وفي الثقافة المتلقّاة إلى حدود سنة 1958 تاريخ الإصلاح التربوي الأوّل في تونس بعد الاستقلال.

مثلت قضية التربية والتعليم إذن خلال فترة الاستعمار الفرنسي محورًا بارزا حظِي باهتمام رُوّاد الحركة الوطنية بمختلف توجُّهاتهم من جهة، وباهتمام السلطة الاستعمارية الفرنسية من جهة ثانية. وكانت قضايا التحديث والتعريب والتعميم (تعميم التعليم على مختلف فئات التونسيين ذكورا وإناثا) أبرز العناصر التي دار حولها الجدل والصّراع الاجتماعي.

2 . المنظومة التربوية التونسية زمن الاستقلال:

2 . 1 . إصلاح نوفمبر 1958

لما كان التعليم العمومي في تونس متّسما خلال الفترة الاستعمارية بتشعّب نُظمه وتشتّت اتجاهاته واختلاف فروعه، كانت أولى أولويات الإصلاح التربوي بعد الاستقلال محاولة الخروج من هذا الوضع من خلال وضع نص قانوني يضمن القطع مع ظاهرة التشعّب والتشتت والاختلاف. ومن أجل ذلك كانت مسألة توحيد التعليم أبرزَ المكاسب التي جاء بها هذا الإصلاح

رغم أنها لم تخلُ هي نفسها من جدل واسع بين فئات المجتمع المختلفة، إضافة إلى نقاط اختلاف أخرى تتعلق بمكانة اللغة الفرنسية، وبمنزلة التعليم الدّيني في ضوء توحيد نظم المؤسسات التعليمية، وفي ضوء تأكيد القانون في فصله الأوّل على ما سمّاه دور الثقافة القومية دون تحديد ملامحها ومكوّناتها. وهذه الثقافة القومية كانت تحضيرا لما اعتبره البعض مشروعا لبناء «الهوية التونسية» (لبيض، 2009). كما اعتبر البعض أن مشروع 1958 الذي حمل اسمَ المسعدي كان تغطية لمشروع آخر أعدّه الخبير الفرنسي جان دوبياس Jean De Biesse (لبيض، 2009) سُمّي مشروع إصلاح التعليم في تونس Education reform project in Tunisia.

ويمكن تلخيص أبرز الغايات التي حددها قانون1958 فيما يلي:

–«توحيد التعليم وتونسته» (العياشي، 2012، ص21) على مستوى المحتوى.

–تنمية شخصية التونسيين ومواهبهم الطبيعية دون تمييز «لاعتبار جنسي أو ديني أو اجتماعي وإرساء تكافؤ الفرص أمام التربية والتعليم.

–تنمية الثقافة القومية وتحقيق ازدهارها لدى التونسيين» (المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1958، ف1).

–تكوين الإطارات المتوسطة والعليا اللازمة لمختلف الميادين. وهو ما يعني «تطويع المؤسسة التربوية لحاجيات البلاد الاقتصادية والاجتماعية » (شبشوب، 1992، ص239).

–الترخيص بإقامة معاهد للتعليم الحرّ إلى جانب معاهد التعليم العمومي شريطة التزام أصحاب المعاهد الحرة بتوخّي الإجراءات القانونية وبتطبيق برامج مساوية على الأقل لبرامج التعليم الذي يجري بالمعاهد العمومية.

–«تنمية الثقافة القومية وتحقيق ازدهارها لدى التونسيين» (المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1958، ف 53).

–إقرار مجانية التعليم.

2 . 2 . قانون جويلية 1991:

تلا قانونُ جويلية 1991 قانونَ نوفمبر 1958، حيث فصلت بينهما مدة تزيد عن ثلاثين سنة لم يشهد خلالها قطاع التربية سوى تعديلات جزئية جسدتها مناشير وزارية متعددة أبرزها

إصلاحات سنة 1976. واستُحدِث هذا القانون إثرسنوات قليلة بعد التغيير على رأس هرم السلطة السياسية يوم 1987/11/7. وقد استُبق هذا الإصلاح باستشارة وطنية استهدفت استطلاع الآراء والمقترحات حول عدة مسائل وعناصر أبرزها نظام المدرسة الأساسية، والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي والجذع المشترك في التعليم الثانوي وتنويع شهادة الباكالوريا (العياشي، 2012، ص325).

جاء قانون جويلية سنة 1991 في ستٍّ وثلاثين فصلا أقرّت جملة من المبادئ العامة تتلخص فيما يلي:

–ترسيخ الوعي بالهوية الوطنية التونسية وتنمية «الحس المدني والشعور بالانتماء الحضاري وطنيا ومغاربيًّا وعربيا وإسلاميا مع دعم التفتح على الحداثة والحضارة الإنسانية» (المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 1991، ف 1).

–تربية الناشئة على الوفاء لتونس، وإعدادهم لحياة لا مجال فيها للتفرقة والتمييز أيًا كان نوعه.

–تأكيد مكانة اللغة العربية باعتبارها لغة أمًّا مع إتقان لغة أجنبية على الأقل.

–تحقيق التوازن بين مختلف مواد التدريس، وبناء مناهج تهدف إلى بث روح المواطنة والحس المدني، وحب العمل والطموح والإبداع.

كما أحدث القانون المذكور تغييرات تتعلق بنظام التعليم الأساسي الذي يدوم تسع سنوات، ونظام التعليم الثانوي الذي يدوم أربع سنوات، وبإجبارية التعليم من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة.

على الرغم من وضوح النصوص الواردة بهذا القانون بخصوص مرجعية الهويّة ومكانة اللغة، فقد ظلت النصوص التطبيقية المتعلقة بمواد التدريس ومدتها، وبلغة التدريس غير عاكسة لما ورد في مبادئ القانون، مما عكس تواصلا لما اعتُبِرَ ثنائيةً في اللغة. وقد أفرزت الفجوة بين مبادئ القانون والممارسات الواقعية تواصلا لظاهرة الصراع حول الإصلاح التربوي جسدته الثنائية اللغوية المذكورة، مع عزوف كثير من المربين عن بعض مجلوبات الإصلاح خصوصا ما تعلّق منها بطرائق ومناهج التعليم (المقاربة بالكفايات مثلا). هذا بالرغم مما شهدته البنية التحتية من تطور خلال عشرية 1990–2000 متزامنا مع تطور عدد التلاميذ «حيث تضاعف عدد

المؤسسات خلال عشرية واحدة ومر من 546 مدرسة أو معهد سنة 1990 إلى 985 سنة 2000» (العياشي، 2012، ص237).

2 . 3 . قانون جويلية 2002:

لئن مثل إصلاح جويلية سنة 1991 محطّة مهمّة في تاريخ التربية والتعليم في تونس، إلا أنه لم يتوفق في تغيير «الوضع المألوف المتمثل في نسب الفشل المدرسي المرتفعة والانقطاع المبكر عن التعليم» (العياشي، 2012، ص358). ولتجاوز هذا الوضع تم التفكير من جديد في إرساء قانون توجيهي جديد للتربية والتعليم استُبق مثل قانون سنة 1991 ببعث لجنة وطنية اشتغلت سنتي 1998 و1999، وخرجت بمقترحات عرضت على استشارة وطنية في أكتوبر سنة 2000 وتوّجت بإصدار القانون عدد80 لسنة 2002 بتاريخ 23 جويلية 2002، والذي نصّت توجُّهاته العامة على المبادئ التالية:

–التربية أولوية مطلقة: وهذا ما يجعل توفير مستلزمات هذا المبدإ من أوكد اهتمامات المجموعة الوطنية. كما أنه يؤكّد دور الدولة في ضمان التعليم المجاني، وفي توفير الفرص المتكافئة لتمتيع جميع الأطفال بهذا الحق.

–التلميذ محور العملية التربوية: يفرض هذا الحق النظر إلى التلميذ في جميع مكونات شخصيته المعرفية والنفسية والاجتماعية، كما يفرض تبنّي مقاربات تربوية تستند إلى هذا القاعدة.

–وظيفة المدرسة تتمثل في تجسيد رسالتها التربوية المتكاملة التي لا تتوقف عند الدور التعليمي فحسب، بل تتعداه إلى تنمية شخصية الفرد بجميع أبعادها الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية، وإلى إرساء مجتمع متجذّر في مقومات شخصيته الحضارية، ومنفتح على قيم الحداثة.

–للمربين مهمة ومسؤولية تجسيم الأهداف التربوية الوطنية من خلال تربية الناشئة، وغرس القيم لديهم.

–لمبدأ الشراكة في العملية التربوية دور هام في تحقيق الغايات المنشودة للنظام التربوي. ويتجلى ذلك في تأكيد ايجابية التفاعل بين الأسرة التربوية والأولياء والمحيط (الفصل 5 من القانون التوجيهي لسنة 2002). و«تشريك كل الأطراف المعنية من الأسرة التربوية وممثلي الأولياء والجمعيات ذات العلاقة في قيادة المؤسسة التربوية عن طريق مجلس المؤسسة» (المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 2002، فـ32).

–الحرص على تحقيق ثقافة الجودة بكل معانيها وأبعادها (الفصل 9 من القانون التوجيهي).

–تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية بصفتها اللغة الوطنية مع تمكينهم من حذق لغتين أجنبيتين على الأقل (المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية ، 2002، ف 9).

لئن مثلت مبادئ القانون التوجيهي لسنة 2002 الواردة بمختلف فصوله نقلة نوعية من حيث أهدافها وتوجهاتها، ولئن تمكنت من تحقيق بعض أهدافها مثل المتمثلة خاصة في رفع نسب التمدرس التي تجاوزت 90% بالنسبة للأطفال دون سن السادسة عشر، وقرابة 80 % بالنسبة إلى من هم بين 16 و18 سنة. (العياشي، 2012، ص43)، وكذلك المتعلقة برفع نسب الارتقاء، وتعميم مخابر الإعلامية على كل مؤسسات التعليم الثانوي وجل مؤسسات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، فإن رهان الجودة لم يتحقق بالقدر المطلوب، حيث لم تنجح الاجراءات المتخذة ولم تعكس الأرقام المحقّقة المستوى الحقيقي لأداء التلاميذ، كما لم تنجح في تحسين مرتبة تونس في التقييمات التعليمية الدولية، ولم تتوفق في الحدِّ من ظاهرة التسرّب المدرسي. ويذكر تقرير منظمة العمل الدولية OIT والمرصد الوطني للتشغيل والمهارات ONEQ لسنة 2013 الصادر تحت عنوان "تحليل النظام التربوي التونسي" أنه خلال السنة الدراسية 2012/2011 بلغ عدد المتسربين من التعليم 18267 تلميذا من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و42243 تلميذا من المرحلة الثانية من التعليم الأساسي و45762 من التعليم الثانوي (التقرير المذكور، ص7).

وفي تقييمات PISA لسنة 2009 بلغ ترتيب التلاميذ التونسيين الرتبة 60 على 65 في مادة الرياضيات، و56 على 65 في مادة القراءة و 55 على 65 في العلوم. ومثّل الشعور العام لدى التونسيين بما آلت إليه مخرجات النظام التربوي التونسي من الضعف على المستوى الكيفي رغبةً ملحّة في إعادة هيكلة هذا النظام في إطار إصلاح جديد دعت إليها مختلف الحساسيات الفكرية والسياسية والاجتماعية بعد 14 جانفي 2011، وفي إطار ما عرفته البلاد من مناخ اعتبره البعض متّسما بهامش واسع من حرية التعبير والإفصاح عن الرأي. وفي هذا السياق تنزّل مشروع الإصلاح التربوي الجديد الذي لازالت البلاد التونسية تشهد الخطوات المتواصلة لتشكّله، والاختلافات المتعددة القائمة بشأن كيفية ومراحل إدارته، وبشأن جزء من مضامينه وغاياته أيضا.

2 . 4: النظام التربوي بعد 14 جانفي 2011: صراع الإيديولوجيات على بناء المنهاج التونسي.

على إثر التحول السياسي والاجتماعي الذي شهدته البلاد التونسية إبّان ما أصبح يعرف بـ«الربيع العربي» (Touraine, 2015, p 23)، وذلك في مطلع سنة 2011، مثلت المسألة التربوية مجال اهتمام بارز تحرّك فيه الفاعلون الاجتماعيون (سياسيون، تربويون، نشطاء من المجتمع المدني). وكان الهدف من ذلك إعادة بناء مناهج تعليمية جديدة تتلافى نقائص الوضع التربوي القائم المتّسم بضعف مخرجاته خصوصا من الناحية الكيفية. وتبعا لذلك أصبح المجال التربوي فضاء تفاعلٍ بين مختلف الأطراف المذكورة امتزج فيه البيداغوجي بالإيديولوجي، ليتحول إلى صراع اجتماعي ذي طبيعة إيديولوجية بين الفاعلين. صراع عكسته رغبة الجميع في وَسْمِ الغايات التربوية للمناهج الجديدة بسمات فكرية يكون لها الأثر المباشر في نحت ملامح التلميذ، ومن ثَمّ ملامح خرّيج المؤسسة التعليمية التونسية.

وتجلى صراع الإيديولوجيات حول مشروع البناء الجديد للمناهج التعليمية في بروز اتّجاهين رئيسيين:

–اتجاه تبنته وزارة التربية التونسية ودعمه المعهد العربي لحقوق الإنسان وشبكة عهد للثقافة المدنية نَجَمَ عنه صدور وثيقة منهجية في شهر ماي 2016 أُطلق عليها اسم: الكتاب الأبيض: مشروع لإصلاح المنظومة التربوية التونسية.

–اتجاه تبنّاه خبراء تونسيون في مجال التربية ودعمته فئات من المجتمع المدني انبثق عنه بطريقة استباقية صدور وثيقة منهجية في شهر جويلية 2015 سميت: الكتاب الأبيض لإعادة بناء المنظومة التربوية. وتنظّم هذا الاتّجاه في إطار ما سمّي بالائتلاف المدني لإصلاح المنظومة التربوية التونسية.

في قراءة تحليلية لمضمون الكتابين الأبيضين من أجل استجلاء مكونات كل من المكون البيداغوجي والإيديولوجي والاجتماعي أمكن النتائج التالية:

أ . الكتاب الأبيض الصادر عن وزارة التربية:

بالنسبة للمكوّن البيداغوجي: أقرّت هذه الوثيقة بما آلت إليه المنظومة التربوية التونسية من تراجع جسدته مظاهر متعددة منها ضعف مستوى التحصيل في اللغات والمواد العلمية، وبروز التفاوت

في التحصيل، وانعدام مبدإ تكافؤ الفرص. ومن خلال ذلك أَسّس الكتاب الأبيض لجملة من المبادئ أبرزها مبدأ أولوية التربية، وحق التعليم الجيد للجميع، واعتبار التربية وسيلة لتغيير حياة الناس، وحقا مؤسسا لسائر الحقوق الأخرى. كما أولى اهتماما بضرورة إرساء أنساقِ تعليم متفاوتة، وتأمين الحاجات المعرفية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين، دون إغفال الإشارة إلى ضرورة مواكبة التحولات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

بالنسبة للمكون الإيديولوجي: لم تُغفل هذه الوثيقة الإشارة إلى أنّ خلفية هذا الإصلاح ما راكمته التجربة التونسية في مجال التربية والتعليم منذ عقود. وهو ما يعني عدم القطع مع تجارب الماضي. كما لم تقطع مع الليبرالية الجديدة في إطار ما اعتبرته « ردما للهوّة بين المؤسسة التعليمية والمحيط الاقتصادي»(وزارة التربية التونسية، 2016، ص26) بتأكيد ضرورة «تلاؤم مخرجات المدرسة مع المعايير الدولية وما يتطلبه وما يتطلبه الاقتصاد المعولم» (وزارة التربية التونسية، 2016، ص26). وفضلا عن هذا التوجه الإيديولوجي الأول للوثيقة، بدا لها وجهٌ ثان ارتكز على يمكن أن يسمَّى السياقَ الكوني للخلفية الإيديولوجية للكتاب. إذ مع تأكيده في سياق طرحه للإطار القيمي على الشخصية الوطنية والانتماء الحضاري المستمدّ من الخلفية العربية الإسلامية، أكّد تأكيدا واضحا أهمّية الانفتاح على المسار الحداثي وعلى ضرورة التفاعل «مع القانون الدولي والاستئناس بالمعاهدات الدولية »(وزارة التربية التونسية، 2016، ص26). كما أقرّ صراحة في موضعين على الأقل على أسبقية القيم الكونية معتبرا القيم العربية الإسلامية «قِيما رافدة للقيم الإنسانية الكونية » (وزارة التربية التونسية، 2016، ص46). كما تبنّى منظورا فلسفيًّا اجتماعيا مستمدّا من المذهب الفعلاني في علم الاجتماع للسوسيولوجي الفرنسي ألان توران حينما تحدّث عن «تمكين الأجيال الجديدة من القيم التي اختارها المجتمع لنفسه » (وزارة التربية التونسية، 2016، ص104).

أما بالنسبة للسياق السياسي، فقد اعتبرت الوثيقة المشار إليها الدستورَ التونسي السابق الذي صدر سنة 2014 والمعاهدات الدولية مرجعين يجب أن يستلهم منها المنهاج الجديد مبادئه وغاياته. وتحدثت عن الحياد السياسي المكرّس لعلوية التربية دون أن تشير إلى الآليات المحققة لذلك.

بالنسبة للمكوّن الاجتماعي، كان الاهتمام بدور المنهاج التعليمي في التنصيص على ديمقراطية التعليم، وعلى كيفية تجسيدها بآليات حقيقية، وتمّ كذلك تأكيد مبدإ تكافؤ الفرص لجعل التعليم «رافعة اجتماعية» (وزارة التربية التونسية، 2016) ووسيلة للاندماج الاجتماعي، ولمقاومة الظواهر الاجتماعية السلبية.

ب . الكتاب الأبيض لإعادة بناء المنظومة التربوية:

لم تختلف هذه الوثيقة عن وثيقة وزارة التربية من حيث رؤيتها للمكون البيداغوجي، ولكنها أولت اهتماما أكبر بالنقائص التي لازمت مخرجات النظام التربوي التونسي منذ عقدين في إطار عمل تشخيصي تمّ على إثره تأكيد الضرورة الملحة لاعتماد تمشّ يقوم على «هندسة الإصلاح للمنظومات التربوية »(الائتلاف المدني، 2015، ص9). وخلص من خلال ذلك إلى ضرورة إحداث مؤسستين تعنيان ببناء المناهج التعليمية وتقويمها هما «مجلس أعلى للتربية . و . معهد وطني لتقييم المنظومة التربوية»(الائتلاف المدني، 2015، ص13)

بالنسبة للمكون الإيديولوجي، بدا الاختلاف واضحا بين الوثيقتين. وعكس خلفية ذات جذور عربية إسلامية تُقرّ بانفتاحها على القيم الكونية الإنسانية، وعلى مسار الحداثة غير المتنافي مع قيم الأصالة. ونادى بضرورة الاستفادة من تجارب الدول الصاعدة في مجال بناء المناهج والنظم التربوية، وبإعطاء الأولوية المطلقة للغة العربية المؤهَّلة حسب رأيه لأن تكون لغة الآداب والعلوم في آن واحد.

بالنسبة للمكون الاجتماعي، بدا الأمر غير بعيد عن مضامين الوثيقة الأولى، وتمّ تأكيد أهمية القِيَم التي أسّست للثورة التونسية لسنة 2011، التي تندرج ضمن مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان.

ج: الاستنتاج:

من خلال قراءة لمضامين الوثيقتين المذكورتين أمكن القول إنّ جوهر الصراع التونسي حول بناء المنهاج الجديد المنظّم للعملية التعليمية التربوية بعد سنة 2011 إنما هو إيديولوجي بالدرجة الأولى، ولم يكن بيداغوجيا إلاّ في ملمح واحد يتعلق بالإدارة العلمية، وبطريقة القيادة أثناء بناء المنهاج التعليمي التونسي الجديد.

يُذكر أنّ ما شاب عمليةَ الإعداد لبناء منهاج تعليمي جديد من نقاش بلغ حدّ الصراع الإيديولوجي قد أفرز تلاقحا فكريًّا نظرت إليه سلطة الإشراف التربوي آنذاك بعين الاعتبار حينما أصدرت وثيقة المنهاج التونسي في نسختها الأولى خلال شهر سبتمبر 2017. والتي قمنا بتحليل مضمونها اعتمادا على نفس وحدات التسجيل السابقة المتعلقة بالمكونات الثلاث البيداغوجي والإيديولوجي والاجتماعي ليتبيّن ما يلي:

–بالنسبة للمكون الإيديولوجي: برزت في مضامين المنهاج التونسي في نسخته الأولى رؤية توفيقية إلى حدّ بعيد تجاه مكوّنات إيديولوجية متعددة تتعلق خاصة بالجوانب القيميّة، وبمكونات الهويّة التي بدت هويّة متعددة الأبعاد، مع أسبقيةٍ في الذكر للبعد العربي الإسلامي. وظلّ المكوِّن الإيديولوجي ذي الطبيعة اللّيبرالية غير غائب بحكم تأثيرات العولمة، وانفتاح البيئة التونسية على محيطيها العربي الإسلامي من جانب، وعلى البعد المتوسطي من جانب آخر. ومما يشار إليه أن ما توخّاه المنهاج العام التونسي من منحى توفيقي في تحديد المكون الإيديولوجي إنما استمدّ ذلك من بعض ما ورد بالدستور السابق الصادر سنة 2014. وهو الذي أقرّ آنذاك هذه المقاربة التوفيقية التي لا تهمل الأسبقية التاريخية لمكوّنات هوية التونسيين.

–بالنسبة للمكوّن البيداغوجي، تمّ الحفاظ على عناصر تجسدت على مستوى النص في القوانين التوجيهية السابقة للتربية والتعليم وفي المناهج والمقررات التعليمية منها الأولوية المطلقة للتربية والتعليم ودعم الوظائف للمؤسسة التربوية وتحديد ملامح المتخرج. ولكن المنهاج الجديد تضمن تجديدات جوهرية أبرزها إعادة تنظيم مجالات التعلّم، وتشريع مبدإ المرونة في اعتماد الخيارات البيداغوجية الملائمة. وهو تشريع يدعم الترشّد الذاتي، ومبدأ استقلالية المدرّس في تنظيم أنشطة التعلّم وطرائق التعليم.

–بالنسبة للمكوّن الاجتماعي: لم يُغفل المنهاج العام الجديد المفاهيم المتداولة في النصوص التوجيهية السابقة المتعلقة بالعدالة الاجتماعية مثل الإنصاف وتكافؤ الفرص. لكنه تميّز عن النصوص السابقة بالحديث عن القِيم الاجتماعية الجديدة وجسّدها من خلال تشريع ما سماها التّربيات على.... (أي على المواطنة والحرية والديمقراطية والسلم والتنمية المستدامة...) في إطار برمجة التربية على المهارات الحياتية Life Skills. وهي جميعها مواد وأنشطة تعليم غير

مستقلة بذاتها، وإنما هي مفاهيم محمولة بصفة صريحة أحيانا، وضمنيّة أحيانا أخرى ضمن المقررات التعليمية.

ختاما، يُنتظر أن تتبلور المكوّنات الرئيسية للمنهاج وخصوصا ما يتعلق بمضامين التعليم حين تتفرع كما ذكر في الصفحة السابعة والعشرين من الوثيقة إلى مناهج فرعية حيث سيكون لكلّ مجال أو مادة منهاج خاص به هو بمثابة المقرر أو المحتوى البرامجي[3]. ومن خلال هذه المناهج الفرعية يمكن بلورة موقف أوّلي حول مدى نجاعة المنهاج التعليمي الجديد، وحول حظوظ تجاوزه للوضع التعليمي الحالي.

3 . نتائج البحث:

خلال استعراضنا لنتائج هذه الدراسة التي استهدفت الكشف عن إسهام كل من البيداغوجيا والإيديولوجيا في توجيه المناهج الدراسية في العالم العربي مستندين في الأثناء إلى دراسة حالة التجربة التونسية في هذا المجال خلال ما يزيد عن قرن من الزمن، سنحاول خدمة لسياقات الموضوع توجيه الاهتمام إلى جملة العناصر التالية:

أ . المدى الذي حضرت كل من الإيديولوجيا والبيداغوجيا في توجيه المناهج الدراسية التونسية مع بيان تداخلهما مع المكوّنين السياسي والاجتماعي، والآثار التي خلّفها هذا التداخل تربويًّا واجتماعيًّا وسياسيا.

ب . هل يمكن أن تعكس حالة التجربة التونسية حالات تجارب أخرى في العالم العربي وإلى أي مدى؟

وكيف يمكن في سياق إعادة التفكير في المناهج التعليمية في العالم العربي جعل مسألة التوفيق بين الإيديولوجيا والبيداغوجيا وسيلة لبناء أنظمة تربوية ترتقي بالتربية وبالمجتمع إلى مصافّ الدول التي حققت نقلة إيجابية في هذه المجالات؟

3 . 1: الاستنتاج الأول: الإيديولوجي والبيداغوجي في المناهج التعليمية التونسية (من الانقسام إلى الهيمنة إلى الصراع).

لئن تميّز المكوّن الإيديولوجي طيلة المسار التاريخي للتربية في تونس بظهوره الواضح الجليّ، فإنّ المكوّن البيداغوجي كان واضحا جليًّا أحيانا ومستترا خفيًّا أحيانا أخرى. وما ذلك إلاّ

[3]: تفرّع حتى الآن عن المنهاج العام: . منهاج السنة التحضيرية.

لغلبة المكوّن الأوّل عليه. فخلال فترة الاستعمار الفرنسي لتونس الذي امتدّ من سنة 1981 إلى سنة 1956، شهد الجانب الإيديولوجي انقسامات شتّى. فقد حضرت إيديولوجيا الهيمنة الفرنسية التي سعت إلى تكريس الخلفية الفكرية والحضارية الفرنسية ذات المنزع الغربي، من خلال تبنّي مناهج تعليميّة فرنسية مع السعي لاستجلاب أبناء التونسيين إليها. أما التعليم التونسي الذي ظلّ متواجدا بالتوازي مع التعليم الفرنسي، فقد شهد أيضا انقسامًا مُسبّباتُه إيديولوجيةٌ صِرفة، إذ تنازعه توجّهٌ ذو طابع غربي ينزع إلى ترسيخ قيم الحداثة الغربية، وتوجّه ثانٍ مناقض للأوّل يستهدف ترسيخ الثوابت التاريخية للمجتمع التونسي المسلم «(تعليم المجتمع المتمثل في الكتاتيب، التعليم الزيتوني، المدارس القرآنية العصرية)» (بنسالم، تاريخ التعليم في تونس، 2006). وكان الانقسام والتعدّد الإيديولوجي سِمة هذه المرحلة. ولم يكن ثمّة اختلاف حول الجوانب المسيطرة على الرؤية البيداغوجية آنذاك، المتمثلة خاصة في ضرورة تكريس الاهتمام بتعليم العلوم العصرية باعتبارها السبيلَ الأمثلَ لمقاومة التخلّف ولِلّحاق بركب الشعوب المتقدمة.

خلال فترة ما بعد الاستقلال (1956) وحتى سنة 1987 هيمنت الإيديولوجيا على البيداغوجيا هيمنة كلّية بالنظر إلى تميّز هذه الفترة سياسيًّا بسيطرة الحزب الواحد على المشهد السياسي. وقد هيمن على هذه الفترة توجّه ليبرالي أفرزه الصراع السياسي الداخلي «بين أنصار الثقافة العربيّة الإسلاميّة وأنصار الحضارة الغربيّة المادّيّة .... والتفكير حول ثلاث مسائل جوهريّة، وهي مسألة لغة التعليم، ومسألة نسق تعميم التَّمْدْرُس، ومسألة نمط التعليم » (عكروت، 2015). وتمّ توظيف هذا التوجه لتحقيق حاجيات المجتمع من الكفاءات الكفيلة بحلحلة حالة الاقتصاد التونسي، وملء الفراغات الحاصلة في الإدارة التونسية إثر خروج المعمّر الفرنسي. فلقد كان للبيداغوجيا خلال تلك الفترة دور محدود جدا، ولم يكن للمقاربات البيداغوجية الحديثة مكان بارز، مما جعل المناهج ذات طبيعة تلقينيّة تستهدف تحصيل المعارف والمهارات.

من سنة 1988 إلى سنة 2010: شهدت هذه الفترة عمليتي إصلاح تربويّتين وذلك في سنتي 1991 و2002 انبثق عنهما تغييرات في المناهج التعليمية. وشهد المكوّن البيداغوجي على المستوى التنظيري تطوّرا جسده انفتاح منهج التعليم التونسي على مجلوبات النظريات التربوية الحديثة. إلاّ أن عوامل متعددة منها العامل الإيديولوجي (إيديولوجيا الدولة المهيمنة) قد حدّت من تحقيق النتائج المنتظرة من الانفتاح على المقاربات التربوية الحديثة. وأدّى تدخّل النظام

السياسي القائم في المسار التربوي إلى تردّي مخرجات التعليم، وأفرزت الدعاية السياسية في مجال التعليم غلبةً للجانب الكمّي على حساب كلّ من الجانب الكيفي ومسألة الجودة التعليمية.

خلال فترة ما بعد 14 جانفي 2011، طفا المكوّن الإيديولوجي مرّة أخرى على البيداغوجي، وتمظهر في شكل خلفيّات متصارعة تستهدف ترك أثرها وبصماتها في الأبعاد الثقافية والحضارية للمجتمع التونسي من خلال محاولة التأثير في بعض مكوّنات المناهج الجديدة المزمع إنجازها خلال الإصلاح التربوي الجديد. إلا أن هذه الظاهرة آلت إلى مآل إيجابي حيث أفرزت توجّها توفيقيًّا استهدف في ظاهره الجمع بين الخصوصيات التاريخية والحضارية للمجتمع، وبين الحاجة إلى أخذ الانفتاح على مسارات الحداثة والتحديث بعين الاعتبار، كما سعى إلى مسايرة الانفتاح على الحضارة الكونية مع مراعاة الواقع المتوسطي للبلاد التونسية. إلاّ أنّ هذا المسار لم تتبلور نتائجه بعد، ولم يفرز نتائجَ ملموسة على أرض الواقع.

3 . 2: نحو بناء جديد للمناهج العربية: حدود الإيديولوجيا وآفاق البيداغوجيا.

إذا صحّ القول . وإن بنسبةٍ معيّنة . : إن التجربة التونسية من حيث تداخل المكوّن الإيديولوجي بالمكوّن البيداغوجي في مناهج التعليم تداخلا بلغ حدّ هيمنة الأوّل على الثاني، فإن السؤال المطروح يكون: ما هي الحدود التي نمنحها لكلّ من البيداغوجيا والإيديولوجيا إذا أردنا إرساء بناء جديد للمناهج التعليمية العربية يساعد على تطوير مخرجات الأنظمة التربوية العربية، وعلى خلق متعلم ذي شخصية متوازنة يحضر فيها العرفاني مع الوجداني مع الاجتماعي، ويكون متشبّعا بالكفايات الضرورية الضامنة للتفكير الحرّ وللحِسّ الناقد لديه؟ وهل يمكن للإيديولوجيا أن تكون عائقا في وجه البيداغوجيا؟

حينما ننظر إلى الإيديولوجيا بمفهومها الواسع كما عرّفها أنطونيو غرامشي بأنها « تساوي الفلسفةَ والنّظرةَ الكونية الشاملة، وتساوي السياسة، أي مجملَ الأفكار التي تحرّك مجتمعًا مَا، أو تكون أساسا لوجوده وحركته ... (وأنها) لا تشمل فقط النظريات والأفكار العامة، بل تشمل كلّ أنساق القيم والمعتقدات » (غرامشي (ترجمة فواز طرابلسي)، 1971، ص77)، أي حينما ننظر إليها على أنها هيمنةٌ لأفكار يلتقي فيها السياسي والاجتماعي، فإننا نذهب إلى الاستنتاج بأن التربية في العالم العربي كانت مقيَّدة بالإيديولوجي، وأنّ هذا البُعد المهيمن ربما كان في بعض الأطوار موجِّها للمناهج التعليمية، وربما اعتُبر عائقا في وجه الفعل البيداغوجي

الذي يستهدف في بعده العصري وفي خياراته التحديثية خلقَ التلميذ ذي الفكر الحرّ والحسّ النقدي والشخصية المستقلّة والكفايات الناضجة.

إن لهذه الحالة تبِعاتها السّلبية على الأثر البيداغوجي في المسار التعليمي، مما يجعل تقييد حدود الإيديولوجيا أمرًا ذا فائدة. لكن ذلك لا يعني حتما التّخلي عن الإيديولوجيا بصفة نهائية، إذ لا يمكن لنظام تربوي ولا لِمنهاج تعليمي أن يتأسّس بمنأى عن خيارات إيديولوجية، أو أن ينشأ في غير أحضان المجتمع الذي يتبنّاه. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يوكَل للإيديولوجيا تصوّر المقاصد التربوية التي يستهدفها المنهاج. وهي جملةٌ من الخيارات السياسية والفكرية والاقتصادية والاجتماعية التي يروم المجتمع تمريرها عبر التربية. وهي خيارات يجب أن تجمع بين حاجات المجتمع من جهة، وبين تطلعاته إلى الحرية والديمقراطية وقيم المواطنة والحداثة من جهة ثانية. كما أنها خيارات يجب أن تكون في إطار ما نصّت عليه المرجعيات القانونية للمجتمعات. ونقصد بذلك الدساتير المؤسَّسة على قيم الديمقراطية، والمراعية للتوجّهات المنفتحة على القيم الاجتماعية التي تُزَاوج بين خصوصيات المجتمعات الثقافية، وبين توقها إلى استلهام القيم الإنسانية.

أما الجانب البيداغوجي، فينبغي أن يتّسم بطابع التجديد والتجدّد لينفتح باستمرار على مجلوبات النظريات التربوية الحديثة التي تجعل من التلميذ محور العملية التربوية، وتهدف في نفس الآن إلى خلق الفرد الفاعل المفكّر المستقلّ. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا تمكّن المجتمع العربي من الخروج من حقل التعليم إلى حقل التعلّم، ومن توظيف التربية والتعليم في سبيل خلق الذّات الفاعلة والفرد الحر بدلا من العَون المنضبط اجتماعيًّا انضباطا لا حدود له.

4 . الخاتمة:

في خاتمة هذا البحث نذكر أن من أبرز القضايا والإشكاليات التي تطرحها علاقة البيداغوجيا بالإيديولوجيا إشكالية استقلالية الفعل التربوي في الوطن العربي. هذه الاستقلالية التي يمكن تحقيقها إذا هُيّئت لها أسباب النجاح على مستويات متعددة، أولها المستوى السياسي الذي يحيل إلى أهمية تبنّي الأقطار العربية لمبادئ وقيم الديمقراطية الحقيقية. وثانيها المستوى الاجتماعي حيث يجب أن تنهض القوى الفاعلة في المجتمع بمهمة إقناع المجتمعات العربية

بأهمية تبني رؤية تستند إلى نظريات الفعل التي يمكن تطويعها لتكون مسايِرة لخصوصيات المجتمعات العربية. وثالثها المستوى الاقتصادي الذي يعني التبنّي الحقيقي لمقاربة اقتصادية تجعل من التربية والتعليم أولوية وطنية مطلقة، مع ما تَحْمِلُهُ هذه المقاربة والقناعة من إعطاء أولوية الإنفاق والتمويل لقطاع التربية والتعليم.

REFERENCES

Al-Aroui, Abdullah, (2012). The Concept of Ideology. Casablanca (Morocco): Arab Cultural Center.

Al-Ayashi Mokhtar, (2012). In the History of the Tunisian School. Tunis: University Publishing Center and National Center for Pedagogical Renewal.

Altet Marguerite, (Slimen Abbes, translator), (2019). Pedagogies of Learning, 1st ed. Kelibia, Tunisia: Zainab Publishing House.

Althusser, L. (juin 1970). Idéologie et appareils idéologiques d'état. La Pensée, 67-165.

Antonio Gramsci, (Trabelsi Fawezen, the translator). (1971). Issues of Historical Materialism. Beirut: Dar Al-Tali'ah.

Badran Shebl, (1993). Education and the Political System. Alexandria (Egypt): Dar Al-Maarifa Al-Jami'a.

Bensalem Belgacem, (2006). History of Education in Tunisia. Bardo, Tunis: Higher Institute of Education and continuousTraining .

Bouhdiba Abdel Wahab, (2004). Research Methods and Tools in Social Sciences. Tunis: University Publishing Center.

Bouhouche El Hadi, and Akrout Manji. (28 December 2015). Major educational reforms in Tunisia during the independence era: Part One: Education reform of 1958. Retrieved from the pedagogical blog: http://akroutbouhouch.blogspot.com/2015/12/1958.html

Civil Coalition for Reforming the Educational System, (2015). White Paper for Rebuilding the Educational System:https://archive.org/details/ghiloufik_gmail_201510/mode/2up

Duplessis, P. (2019, 10 31). Quelle entrée dans le curriculum de l'information-documentation ? Le point de vue de trois acteurs : l'institution, la profession, la recherche : 3ème Séminaire du GRCDI, « Territoires de la culture informationnelle, approches du curriculum », Rennes, 11 . Récupéré sur Archives ouvertes: https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468859v1

Hubert René, (Abdul Daim Abdullah, translator), (1983). General Education. Beirut (Lebanon): Dar Al-Ilm Lil-Malayin.

Labiadh Salem, (2009). Identity: Islam, Arabism, Tunisianism. Beirut, Lebanon: Center for Arab Unity Studies.

LAROUSSE. (2024). Récupéré sur LAROUSSE: https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/id%C3%A9ologie/41426

Miled, M. (2005, 10 31). Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences. Récupéré sur BIEF: http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=12&fuid=62&uid=35

Mousa Fouad Mohamed, (2002). Curricula : Concept, Foundations, Elements, and Organizations. Mansoura (Egypt): Amer House for Printing and Publishing.

Naceur, A. (2006). Psychologie de l'apprentissage. Tunis /Tunisie: Institut superieur de l'educaion et de la formation continue.

Official Gazette of the Tunisian Republic, (July 23, 2002). Guidance Law No. 80 of 2002: Official Printing Press of the Tunisian Republic.

Official Gazette of the Tunisian Republic, (July 29, 1991). Law No. 65 of 1991 concerning the educational system: Official Printing Press of the Tunisian Republic.

Official Gazette of the Tunisian Republic, (November 4, 1958). Law No. 118 of 1958 regarding education: Official Printing Press of the Tunisian Republic.

Shabshoub Ahmed, (1992). Introduction to Educational Psychology. Tunisia: Educational Documents Series.

The Comprehensive Dictionary of Meanings - Arabic-Arabic Dictionary, (2019): https://www.almaany.com

Touraine, A. (2015). Nous Sujets Humains. Paris: Edition Du Seuil

Tunisian Ministry of Education, (2016). The White Paper: Project to Reform the Educational System in Tunisia. Tunis: National Pedagogical Center.

Watfa Ali Asaad. (26 June 2021). Ideology and Science: Compatibility or Clash? Retrieved from the Center for Criticism and Enlightenment for Human Studies:https://tanwair.com/archives/11814

Zaytoun Hassan Hussein, and Zaytoun Kamal Abdel Hamid, (2003). Learning and teaching from the perspective of constructivist theory. Riyadh (Kingdom of Saudi Arabia): Alam Al-Kutub.